

University of Groningen

Onderwijsontwerp als conversatie

van Kruiningen, Jacqueline F.

IMPORTANT NOTE: You are advised to consult the publisher's version (publisher's PDF) if you wish to cite from it. Please check the document version below.

Document Version

Publisher's PDF, also known as Version of record

Publication date:

2010

[Link to publication in University of Groningen/UMCG research database](#)

Citation for published version (APA):

van Kruiningen, J. F. (2010). *Onderwijsontwerp als conversatie: probleemoplossing in interprofessioneel overleg*. [, Rijksuniversiteit Groningen]. s.n.

Copyright

Other than for strictly personal use, it is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

The publication may also be distributed here under the terms of Article 25fa of the Dutch Copyright Act, indicated by the "Taverne" license. More information can be found on the University of Groningen website: <https://www.rug.nl/library/open-access/self-archiving-pure/taverne-amendment>.

Take-down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Downloaded from the University of Groningen/UMCG research database (Pure): <http://www.rug.nl/research/portal>. For technical reasons the number of authors shown on this cover page is limited to 10 maximum.

Hoofdstuk 8

Positioneringswerk in evaluatieve sequenties

“We do not express our evaluations, attitudes or affective states in a vacuum; participants in discourse do not merely act, but interact. They achieve intersubjective understandings of the ongoing conversation as they display their own understanding [...] in their sequentially next turns, while correcting or confirming those of their coparticipants.”
(Karkäinen, 2006, p. 704)

8.1 Inleiding

In hun uitingen gaan sprekers niet alleen in op gebeurtenissen of handelingen, maar geven ze, door bepaalde lexicale keuzes, syntactische structuren en prosodische kenmerken ook uitdrukking aan hun identiteiten, gevoelens, attitudes, posities, en controleren ze hun “views of the world with their community-mates” (Karkäinen, 2006, p. 703). Mazeland stelt: veel uitingen herbergen meer of minder expliciete, subjectieve, evaluatieve componenten; indicaties “van een voorkeur, oordeel, standpunt of mening” (2003, p. 93). Recipiënt-reacties zijn dus zelden neutraal van aard. Een respons wordt altijd geleverd vanuit een bepaald perspectief (vgl. Karkäinen, p. 703).

Oordelen van gespreksdeelnemers liggen vaak besloten in (stellingnemende) beweringen, maar uitingen bevatten vaak ook expliciete beoordelende elementen. Evaluatieve responsen vormen een middel voor gespreksdeelnemers om hun gerichtheid op aansluiting bij de andere spreker(s) te tonen. In de hoofdstukken 3 en 7 verwees ik reeds naar Heritage en Raymond (2005) en Raymond en Heritage (2006), die studie maakten van de verschillende manieren waarop eerste en tweede sprekers in *assessment sequences* behalve die gerichtheid op aansluiting ook hun (on)afhankelijkheid en epistemische autoriteit of ondergeschiktheid ten opzichte van elkaar demonstreren. In een *multi-party*-setting, zoals in het Oceanografie-gesprek, leveren vaak meer dan twee sprekers een bijdrage aan een evaluatieve sequentie, wat een nog complexere mix oplevert van de genoemde aansluitings- en positioneringspraktijken. In dit hoofdstuk laat ik zien hoe die subtiële mix van aansluitings- en positioneringspraktijken in het Oceanografie-gesprek vorm krijgt in evaluatieve sequenties, en hoe die sequenties een rol spelen in de gezamenlijke constructie van nieuwe inzichten in een nieuw onderwijsontwerp. In paragraaf 8.2 ga ik in op evaluaties in sequentie-afsluitende beurten in *sequence closing sequences* (Scheglof, 2007). Juist in deze afsluitende sequenties krijgt de evaluatieve

handeling vaak vorm in een interactief collaboratief project. Ook in deze sequenties maken de participanten op subtiele wijze epistemische claims. Overigens kan zo'n evaluatieve *sequence closing sequence* betrekking hebben op een complexe handeling - *evaluatie van een oplossing* - uit de handelingsanalyse in hoofdstuk 5. Een evaluatieve sequentie kan echter ook onderdeel vormen van een andere, omvangrijkere complexe handeling, en zelf niet als afzonderlijke - evaluatieve - complexe handeling geregistreerd staan in het handelingsoverzicht (zie verder hoofdstuk 5).

Daarna laat ik in paragraaf 8.3 zien hoe evaluatieve beurten die gèen onderdeel vormen van een *sequence closing sequence* kunnen fungeren als een methode voor lokaal topic-management. Met evaluaties wordt dan deels gerefereerd aan de voorafgaande interactie, en deels aan een nieuwe dimensie die de spreker op het punt staat daar zelf aan toe te voegen. De evaluatieve respons vormt op die manier een brug tussen elementen (en topics) in een redenering die collaboratief, cumulatief tot stand wordt gebracht.

8.2 Evaluaties in sequentie-afsluitende sequenties

Wanneer interactie plaatsvindt in een setting waarin lang-aanhoudend overleg gepresupponeerd is, initiëren gespreksdeelnemers geregeld *sequence closing sequences* om aan te sturen op collaboratieve, interactieve afsluiting van een langere sequentie of een topic (Schegloff, 2007, p. 194/186). Dit soort *sequence closing sequences* kenmerken zich vaak door korte evaluaties, samenvattingen of gemeenplaatsen (Schegloff, 2007, p. 186; Mazeland, 2003, p. 208), en ze zijn - ook in het Oceanografie-gesprek - kenmerkend voor de slotcomponenten in een narratieve structuur; ze vormen een gezamenlijk geconstrueerde *coda* in een conversationele narratief (Karkäinen, 2006, p. 712; Labov & Waletzky, 1966; Schegloff, 2007)²³.

Onderstaande passage (fragment 18) toont zo'n evaluatieve *sequence closing sequence*. In de voorafgaande interactie zijn diverse facetten van het mogelijke toekomstige onderwijsplan onder de loep genomen. De bespreking mondt uit in enkele overwegingen aangaande de beoordeling van de diverse studentprestaties in de nieuwe cursusopzet. Hans levert hier aan het eind van een *discourse unit* over het verdelingsmodel voor de beoordeling een concluderende opmerking ten aanzien van dat model. Daarop initieert Miriam (in regel 2937) een evaluatie van het voorlopige cursusontwerp. Het gaat hier overigens om handelingsnummer 49 in de handelingsanalyse: evaluatie van de oplossing van de kernvraag (zie hoofdstuk 5).

fragment 18 (031003/2928)

2928	DH:	en als we >voorbeeld< zegge (0.2) ja als we zeggen
2929		>dertig dertig dertig nou dan wordt het dertig dertig
2930		>veertig< °denk ik°. •h dertig procent eh
2931		performance in the >classroom dertig procent< het
2932		tentamen met •h keuzevraag[gen] of zo: °zoals je zei°
2933	AM:	[hm]

2934 DM: □ja□
 2935 DH: met ze ja? dat ze schrijven moete toch? of niet□ °of
 2936 een somme[tje of zo°.
 2937 DM: □ [nou het lijkt me echt leuker hoor,
 2938 DH: □ ja: [ja] vind [ik] ook [veel] leu[ker].
 2939 DM: □ [ja] [ja] [ja] [ja
 2940 DM: ja

Miriam levert in overlap met het slot van de concluderende beurt van Hans een eerste zet voor deze *sequence-closing-sequence*. Ze stelt: *nou het lijkt me echt leuker hoor*. Hans sluit zich aan bij deze evaluatie door deze te bevestigen: *ja ja vind ik ook veel leuker*. Miriam ratificeert dan die aansluiting van Hans met een reeks *ja*-responsen. Deze sequentie-afsluitende evaluatie, die hier in een kort collaboratief project van twee participanten tot stand wordt gebracht, volgt het basis-format voor *sequence closing sequences* zoals beschreven door Schegloff (2007). In een eerste beurt levert de eerste spreker een (evaluatie) aanzet tot de afsluiting (Miriam in regel 2937), waarna de recipiënt in een tweede beurt een geprefereerde instemming levert (Hans in regel 2938). Als de tweede spreker zich heeft aangesloten bij de eerste, volgt vaak nog een derde beurt, geleverd door de eerste spreker, waarin deze een *sequence closing third* levert (hier is dat Miriam in de regels 2939/2940), die fungeert als een “ratification of the recipient’s alignment with the closing proposal” (Schegloff, 2007, p. 187).

De neiging van gespreksdeelnemers om *disaffiliative actions* te minimaliseren en *affiliative actions* te maximaliseren, te intensiveren en zo aansluiting te tonen, treedt sterk naar voren in dit soort *evaluatieve sequenties*, zo stellen onder anderen Pomerantz (1984) en Heritage en Raymond (2005) en Raymond en Heritage (2006). Dit maakt dat evaluaties vaak – zoals ook in bovenstaande passage - tot stand komen in interactieve, collaboratieve projecten. Om echter iets te kunnen beoordelen of evalueren moet er wel sprake zijn van toegang van de spreker tot de te evalueren kennis of informatie. Heritage en Raymond (2005) Raymond en Heritage (2006) laten in hun studies zien dat een evaluatie in eerste positie de claim impliceert dat de spreker primaire rechten heeft om een evaluatie te leveren, maar ook dat sprekers in die positie een sociale behoefte tonen om die primaire claim wat af te zwakken (Raymond & Heritage, 2006, p. 685). Met het gebruik van *evidentials* in deze positie – met werkwoorden als *lijken*, *klinken*, *denken* - markeren sprekers dan hun gemedieerde toegang tot de referent, en wordt de claim ten aanzien van de evaluatie verzwakt. Er is dan sprake van een *downgraded first assessment*. Dit soort *downgrading* van evaluaties in eerste positie wordt, aldus Raymond en Heritage, veelal gedaan wanneer sprekers gelijke toegang hebben tot een referent, of wanneer ze, “at least at first appearance, have lesser socio-epistemic rights to evaluate them” (2006, p. 685). In bovenstaande passage zwakt Miriam haar eerste-positie claim ook op die manier af met *lijkt in het lijkt me echt leuker hoor*.

Uit de evaluatieve respons - *ja ja vind ik ook veel leuker* - die Hans hier als ratificatie levert in tweede positie, blijkt dan weer de sensitiviteit waarmee Hans zowel zijn

aansluiting bij Miriam als zijn epistemische positie interactioneel organiseert. Enerzijds levert hij met het graadaanuidend, versterkend bijwoord *veel* een *upgrade* en *intensifier* van de evaluatie van Miriam: *echt leuker* □ *veel leuker* (het partikel *echt* in de eerste evaluatie van Miriam lijkt veeleer te fungeren als een gevoelsaanduidend *modaal partikel* bij *lijkt* dan als een versterkend *graadpartikel* bij *leuker*). Ook de evidential *vind* van Hans is sterker dan *lijkt* in Miriams evaluatie, waarmee hij – in tweede positie - zijn onafhankelijke positie ten opzichte van de referent lijkt te benadrukken. Tegelijkertijd benadrukt hij, met de *agreementtokens* *ja ja* en het partikel *ook*, juist zijn aansluiting bij Miriam: net als Miriam vindt hij het plan *ook veel leuker*.

In diverse passages dragen meer dan twee sprekers bij aan de afsluitende, evaluatieve sequenties, waardoor de opeenvolgende reeks beurten op punten afwijkt van het hiervoor geschetste basis-format. Vaak wordt zo'n collaboratieve evaluatieve sequentie geleverd na een verhaal, een rapportage van één van de docenten. Zo komt in onderstaand fragment (19) de evaluatie in de afrondende sequentie tot stand in een subtiële onderhandeling met bijdragen van alle vier de gespreksdeelnemers. De participanten nemen in een korte reeks sequentie-afsluitende beurten, gezamenlijk, interactioneel een positie in ten opzichte van een vertelling en evaluatie van Hans.

fragment 19 (031003/0113)

113 DH: en ↑dat doet je gewoon beseffen °van ja die
 114 kinderen zijn daar° □zo: goed in want ze beg□onnen
 115 dus gewoon met □nI:ks. ze hadden >↑hElemaal<
 116 nik[s](.)°[toen] ze begonnen□ want (ze) moesten gewoon
 117 AM: [o
 118 AI: [hm
 119 DH: beginnen° met meten.
 120 AI: ja
 121 DH: •h □en dan na twee weken °geven ze allemaal:[l° flitsende
 122 AM: [ja
 123 DH: verh↑alen.
 124 AI: ja=
 125 AM: □ =heel stimu□le[rend (ook ja)
 126 DH: □ [↑har[stikke leuk]
 127 DM: [ja: ja]
 128 DH: ja
 129 DM: ja

Het eind van de vertelling van Hans – *en dan na twee weken geven ze allemaal flitsende verhalen* – fungeert als een initiëring van de afronding van de sequentie. De *discourse unit* wordt hier afgesloten; met de evaluatieve component *flitsende verhalen* aan het eind van zijn rapportage over zijn ervaringen met het veldwerk in de cursus Oceanografie, projecteert Hans een afronding, als onderdeel van het oplossingsvoorstel (handeling 1 in het handelingstraject). Na een instemmend *ja* van Irene (r. 124), levert ook Marleen hier in regel 125 een evaluatieve respons - *heel stimulerend ook ja* – op de vertelling van Hans. Deze respons lijkt niet zozeer - of niet exclusief - betrekking te hebben op de direct daaraan voorafgaande evaluatie van Hans (*flitsende verhalen*), als wel op de totaalschets van Hans

(een schets van de succesvolle wijze waarop studenten in het veldwerk-deel van de cursus Oceanografie vanuit niets tot die *flitsende verhalen* kwamen). Hans beantwoordt de evaluatie van Marleen, in bijna compleet-overlap, met weer een evaluatie: *harstikke leuk*. Daarbij is sprake van wat Dubois (2007) duidt als syntactische resonantie: de aansluiting met de vorige spreker krijgt hier (onder andere) gestalte door overeenkomsten in de syntactische structuur van de uiting van Marleen en Hans (*heel stimulerend* □ *harstikke leuk*)²⁴. Merk daarbij echter ook de *intensifier* op in de evaluatie van Hans (*harstikke*), waarmee hij een *upgrade* levert ten aanzien van Marleen's tweede positie-evaluatie, en zo weer zijn onafhankelijke positie markeert. De sequentie wordt dan definitief afgerond met een gedupliceerde *ja*- respons van Miriam, en twee *ja*-responsen van Hans en Miriam. De evaluatie is zo, in een slotakkoord met bijdragen van alle participanten, tot stand gekomen.

Ook in onderstaande pasage (20) is sprake van een reeks opeenvolgende instemmende en evaluatieve responsen in een afsluitende sequentie, waarin de participanten, meer nog dan in het voorgaande fragment, werk maken van het afstemmen van hun evaluatieve bijdragen en van hun epistemische posities.

fragment 20 (031003/0336)

336 DH: =da ws donderdagmiddag om vier uur en dan eh 0.2 ja dat
 337 deed je dus twee keer per jaar moest je dan zelf °een
 338 verhaal geven. en als dan° in vijf jaar had je tien keer
 339 zo'n verhaal gegeven en dan zag je gewoon die opgaande
 340 lijn °[bij] mezelf maar ook bij die anderen°.
 341 AM: [ja
 342 AM: □ ja [leuk] is [dat he.]
 343 DM: [ja [ja
 344 DH: en dan na afloop met een krat ↑bier eh °[even (flink)]
 345 AM: [ja hahaha
 346 DH: □ tegen mekaar aan [trap][pen]°. [nou ↑prima
 347 AI: [ja
 348 AM: □ [ja [ja heerlijk
 349 AI: ja
 350 DM: ja
 351 DH: □ °was heel goed.°
 352 AM: ja
 353 AI: maar als ik he[t] goed- o ja so ja

Hier is het Marleen, die als respons op een rapportage van Hans over zijn onderwijservaringen (dit keer over zijn eigen student-ervaringen, als onderdeel van handelingsnr. 3: oplossingsanalyse met betrekking tot de kernvraag), een afsluitende sequentie initieert in een samengestelde respons (r. 342): *ja leuk is dat he*. Allereerst levert ze met *ja* een instemming met de stellingname van Hans, waarna ze vervolgt met een evaluatie – *leuk is dat* - ten aanzien van het verhaal van Hans (die overigens ook een evaluatie bevat: *opgaande lijn*). Met de toevoeging van de *tag question* 'he?' transformeert ze dan haar evaluatieve stellingname tot een uitnodiging tot instemming met die stellingname, en projecteert ze - nog nadrukkelijker dan met alleen haar evaluatie - een vervolg op deze evaluatie (zie ook hoofdstuk 9). Door deze *tag question* te koppelen aan

haar evaluatie minimaliseert ze als eerste spreker in deze sequentie-afsluitende sequentie haar primaire toegang tot de referent (vgl. Raymond & Heritage, 2006, p. 687).

In overlap levert vervolgens ook docent Miriam in regel 343 twee keer een instemmend *ja*. Het tweede *ja* valt nà de kwalificatie *leuk* van Marleen en kan daarom zowel fungeren als een bevestiging ten aanzien van het verhaal van Hans, maar ook als een instemming met de evaluatie van Marleen. Hans levert dan als respons een aanvullende beurt waarin hij zijn rapportage nog wat uitbreidt en daar ook weer een evaluatie aan toevoegt: *en dan na afloop met een krat bier even flink tegen mekaar aan trappen nou prima*. In bijna-compleet-overlap (met de evaluatie *nou prima* van Hans) leveren dan zowel Marleen als Irene een *ja*-respons op de aanvulling van Hans, en levert Marleen nog een gecombineerde instemming/evaluatie: *ja heerlijk*. Op deze kwalificaties volgen dan nog de instemmende responsen van Irene en Miriam (*ja*, regels 349, 350), waarna Hans nogmaals een evaluatie levert (*was heel goed*, r. 351). De responsen van Irene en Miriam kunnen gezien worden als een tweede paardeel van het evaluatie-instemmingspaar. Hoewel de daaropvolgende evaluatie van Hans (*was heel goed*) vanwege de bijdragen van verschillende participanten niet als derde in de rij geleverd wordt, kan zijn respons hier gezien worden als van het type *sequence closing third* waarin hij de voorgaande instemmingen met zijn eerdere evaluatie (*nou prima*) ratificeert. Merk op dat hij hier tevens een (overigens zacht uitgesproken) *upgrade* levert ten aanzien van de evaluatie van Marleen (*ja heerlijk* (Marleen) □ *was heel goed* (Hans)), en zo weer zijn primaire toegang, en dus epistemische autoriteit markeert. Het betreft immers een evaluatie van zijn verhaal, zijn ervaringen. Dan is er tot slot nogmaals een *ja* van Marleen. Merk verder ook het vervolg op, in regel 353, waar Irene eerst een nieuwe sequentie lijkt te starten (*maar als ik het goed*), maar zich daarna herstelt, en op haar beurt ook nog een keer haar instemming met de voorafgaande evaluaties toont (*o ja so ja*).

In beide passages levert de leverancier van het verhaal (Hans), als respons op de afsluiting-initiërende evaluaties van Marleen, steeds weer een volgende – geïntensiverende – evaluatie: in fragment 19: *harstikke leuk* (r. 127); in fragment 20: *was heel goed* (r. 351). Met deze tweede evaluaties lijkt Hans op subtiele wijze een bepaalde epistemische autoriteit te demonstreren, en daarmee zijn sociale identiteit. De evaluaties die Marleen hier als tweede spreker heeft geleverd, hebben immers betrekking op *zijn* verhaal, op *zijn* ervaringen als docent van de cursus Oceanografie, en dus op *zijn* kennisdomein. Door in derde positie die evaluaties met nog een volgende (gemodificeerde) evaluatie te bekrachtigen, benadrukt hij – ook met de nodige *intensifiers* – zijn primaire positie.

De opeenvolging van evaluatieve en instemmende beurten in deze passages tonen het collaboratieve en complexe karakter van *stance taking*. De ontvangst en acceptatie van een verhaal of rapportage, vormt geen “straightforward and simple issue”, zo stelt Karkäinen (2006, p. 718; zie ook Jefferson, 1978). De participanten construeren in opeenvolgende, evaluatieve beurten gezamenlijk hun begrip van de kern van de voorgaande vertelling van één van de participanten. Een evaluatie vormt zo dus geen individuele, maar een

sequentiele activiteit. Karkainen (2006, p. 712) verwijst naar werk van Goodwin en Goodwin die in dit licht dan ook liever spreken van een *assessment activity* dan van een *assessment*. Evaluaties kunnen worden gezien als “products of participation in social activities” (Pomerantz, 1984, p. 58). In een setting waarin meer dan twee participanten bijdragen aan de interactie, vraagt een evaluatieve beurt in een afrondende sequentie daarbij om bekrachtiging door meer dan één participant, en om herhaaldelijke bevestiging van met name de eerste spreker, waardoor een langere reeks van opeenvolgende beurten (meer dan een eerste, een tweede paardeel en *sequence closing third*) vereist is om tot een finale afronding van een reeks sequenties of van een topic te komen.

De geanalyseerde passages laten daarenboven zien dat *stance taking*, behalve een collaboratieve, interactieve handeling, ook een praktijk is waarin participanten met hun evaluaties tegen elkaar op kunnen bieden, en zo op subtiële wijze, in reeksen opeenvolgende, geïntensiverde of juist afgezwakte evaluatieve responsen, hun epistemische posities kunnen demonstreren. De collaboratieve slotakkoorden vormen op die manier tevens subtiële, complexe onderhandelingsprojecten over epistemische autoriteit.

8.3 Evaluaties als opstap naar een vervolgedenering

Op een aantal momenten in het gesprek komen evaluatieve beurten niet voor als onderdeel van een sequentie-afsluitende beurt, maar vormen ze een bruggetje tussen twee componenten - van verschillende sprekers - in een redenering-in-opbouw. Deze evaluaties spelen zo een rol in de lokale gespreksstructurering en topic-positionering. Ze fungeren als bijzondere verbindingsmiddelen in een stroom van sequenties, waarin de participanten stap voor stap, beurt voor beurt, nieuwe componenten inbrengen in een gezamenlijke (meanderende) redenerij (vgl. de handelingsanalyse in hoofdstuk 5), die uiteindelijk uitmondt in een gezamenlijk geconstrueerd onderwijsontwerp.

In fragment 21 brengt Irene een evaluatie in die fungeert als een opstap voor een volgende topicale component in de redenering. Om die topicverschuiving te kunnen duiden, is hieronder een redelijk omvangrijk gedeelte van het transcript weergegeven:

fragment 21 (031003/2974)

2974 DH: dat we dat hier van meet af aan ook duidelijk
 2975 maken.=
 2976 AI: =ja
 2977 (0.6)
 2978 DH: dus dan begin je sowies[↑]o al das het eerste college
 2979 wordt meer gewoon uitlegge: eh (0.8) van hoe we dit
 2980 allemaal gaan [↑]doen [↓]of zo.°
 2981 DM: hmmm
 2982 DH: toch? of niet, [je staat [↑]zo al een uur te praten
 2983 DM: [ja da moet wel eve: gebracht
 2984 DH: [met ze] van eh [•hh hoe gaan we [dit] nou [↑]doen dan.
 2985 AI: [ja
 2986 DM: [worden ja.]

2987 AM: [j↑a↓:
 2988 DH: al[lemaal. (met z'n allen.)
 2989 AI: [en waarOm.
 2990 AM: misschien best wel heel ↑nieuw voor ze deze eh:.
 2991 DH: °ja da weed ik n- ja [dat zal wel°
 2992 AM: [>ja dat weed ik ook nie[t<. °maa:r°.
 2993 DH: [ja
 2994 AI: nee
 2995 (.)
 2996 AI: □ •h ja >wan ↑dAt [is inderdaad ook] nog wel< belang↓rijk
 2997 AM: [het zou kunnen
 2998 AI: □ om naar te v- [kan] belangrijk zijn om naar te kijken, •h
 2999 AM: [ja
 3000 AI: >wat hebben z- ze hebben obs dat hebben ze allemaal al
 3001 gehad.<
 3002 AI: [hebben jullie pro
 3003 DH: [wat is hets
 3004 AI: um oriënta nee hoe heet wat is [de
 3005 AM: [oriëntatie op
 3006 biologie
 3007 DM: [oriëntatie op
 3008 biologie
 3009 AM: [en samenleving
 3010 DM: [en samenleving
 3011 AI: [biologie samenleving daar hebben ze w of wij
 3012 verzorgen daar colleges professioneel presenteren
 3013 dus in die syllabus hebben zij [ook] hand-out

In de interactie die voorafgaat aan de evaluatie – *ja want dat is inderdaad ook nog wel belangrijk* (r. 2996) is het belang van heldere instructie voor de studenten aan de orde gesteld. De complexe opzet van de cursus vereist de nodige uitleg: *dat we dat van meet af aan ook duidelijk maken* (docent Hans, r. 2974). Miriam stemt in met deze vaststelling van Hans: *ja dat moet wel even goed gebracht worden*. Marleen levert dan in regel 2990 een impliciet instemmende evaluatieve respons, waarin ze nog een reden noemt voor het belang van die heldere instructie: *misschien best wel heel nieuw voor ze deze eh*.

Na de responsen van Marleen en Hans waaruit blijkt dat ook zij niet precies weten in hoeverre de nu geplande aanpak met studentpresentaties nieuw is voor de studenten (r. 2991, 2992) levert Irene een instemmende respons (*nee*, r. 2994, overeenstemmend met de negatief gemarkeerde uitingen van Hans en Marleen), waarmee de sequentie wordt afgesloten. Na een korte pauze start ze dan aansluitend een vervolgsequentie waarin ze met de evaluatieve uiting - *ja wan dat is inderdaad ook nog wel belangrijk om naar te kijken* (r. 2996) - een verbinding lijkt te realiseren tussen het voorgaande en de nog door haar in te brengen vervolgrekening. Getriggerd door de evaluatieve onderbouwing die Marleen net heeft gegeven bij de vaststelling dat instructie belangrijk is (omdat de nieuwe opzet *misschien best wel heel nieuw* voor de studenten is), en door de responsen van Hans en Marleen waaruit blijkt dat ook zij niet precies weten in hoeverre deze cursusaanpak nieuw is voor de studenten, brengt Irene nu de noodzaak van afstemming met andere vakken ter sprake. Vergelijk hier ook de macro-analyse in hoofdstuk 5: het betreft hier een overgang van de bespreking van vraagstuk 5 naar vraagstuk 6 (waarbij vraagstuk 5 betrekking heeft

op de benodigde onderwijsmaterialen en instructies en vraagstuk 6 op afstemming met andere vakken in de opleiding, zie vanaf handelingsnr. 50).

Met haar evaluatieve respons realiseert Irene in deze passage een ingewikkeld soort referentiële – zowel terug- als vooruitwijzende – samenhang. Met de instemmende *ja*-respons in combinatie met het verbindingswoord *want*, het benadrukte verwijswoord *dat* en het partikel *inderdaad*, suggereert ze een directe verbinding met de voorgaande redenering zoals die door Hans, Miriam en Marleen tot stand is gebracht (dat het *misschien best wel heel nieuw voor ze* is). Op deze manier toont Irene ook haar aansluiting bij de vorige sprekers. De evaluatieve component in haar beurt – *belangrijk* – blijkt dan echter niet zozeer betrekking te hebben het voorgaande, maar op een nog in te brengen referent: *belangrijk om naar te kijken wat hebben ze ze hebben OBS dat hebben ze allemaal al gehad*.

Op basis van de eerdere evaluatie van Marleen (*misschien best wel heel nieuw voor ze*) waarmee in feite een eerste aanzet is geleverd voor een bruggetje naar een vervolg - realiseert Irene dan met haar evaluatie *belangrijk om naar te kijken* de werkelijke opstap naar dat vervolg. Met deze evaluatieve component realiseert ze een verbinding tussen het voorgaande en dat vervolg: in haar redenering worden delen uit het voorgaande meegenomen en wordt, getriggerd door die voorgaande elementen, een nieuw element ingebracht. Het verwijswoord *dat* blijkt behalve de genoemde terugwijzende functie misschien nog wel meer een vooruitwijzende functie te hebben. Er volgt immers nog een nadere identificatie van de referent: het verwijswoord *dat* en de kwalificatie *belangrijk* blijken betrekking te hebben op het vervolg: het is *belangrijk* om te kijken naar wat de studenten al hebben gehad in voorgaande cursussen: *wat hebben ze- ze hebben obs allemaal al gehad*.

De evaluatie *belangrijk* van Irene werkt hier niet sequentie-afsluitend (vgl. de eerdere evaluatie *nieuw* van Marleen en vgl. paragraaf 8.2) en fungeert niet zozeer als een inhoudelijke evaluatie maar veeleer als een gespreksstructurende opstap naar een volgende component in de redenering. Dat deze evaluatie betrekking heeft op het gespreksverloop (en niet als een inhoudelijk *assessment* fungeert), blijkt ook uit het vervolg: de overige participanten haken in op het door Irene ingebrachte topic en het gesprek vervolgt met een bespreking van wat de studenten in een eerdere cursus, Oriëntatie op Biologie en Samenleving, al dan niet hebben gehad aan instructie en training op het terrein van modeling presenteren.

De evaluatie van Irene - *ja wan dat is inderdaad ook nog wel belangrijk om naar te kijken* - vormt zo dus een middel voor agenda-management. *Occasionned* door de voorgaande interactie heeft Irene hier een aspect uit de voorafgaande interactie geslecteerd en gemarkeerd als relevant (*belangrijk*) voor verdere bespreking. De evaluatie fungeert zo als een brug tussen twee *vraagstuk-besprekingen* in het - in hoofdstuk 5 geschetste - *meanderende* verloop van het gesprek.

Merk overigens op hoe omzichtig allereerst adviseur Marleen, zowel in haar eerste beurt als in de respons op de reactie van Hans (regels 2990 en 2992), en later ook adviseur

Irene (r. 2996/2998), hun inbreng formuleren in deze passage. Zie bijvoorbeeld de beurt-initiële, afzwakkende modale bijwoorden in de beurt van Marleen (*misschien best wel heel*) en de ontkrachting daarna *ja dat weed ik ook niet maar*. Zie ook het herstelwerk in de beurt van Irene (r. 2996/2998), waar ze eerst, door de modale partikels *nog wel*, de stelligheid van haar stellingname (*belangrijk*) afzwakt, en ze zich daarna nog eens herneemt en in een herformulering de modale elementen *kan zijn* invoegt, en ook later in haar beurt nog enig herstelwerk verricht. Daarmee vormt ze haar stellingname steeds verder om tot een voorzichtige suggestie. Met deze afzwakkingen en aarzelingen degraderen beide adviseurs de *firstness* van hun *first assessment* (zie Raymond & Heritage, 2006, p. 685), en daarmee ook hun epistemische toegang tot de stand van zaken waar hun uitingen betrekking op hebben. Ze geven hun beurten vorm als delicate handelingen en benadrukken ze hun positie als *buitenstaander*: ze profileren zich als gespreksdeelnemers die zich enerzijds in de positie achten om bijdragen te leveren aan de planvorming en daar oordelen over te vellen, maar anderzijds als participanten die niet de directe toegang hebben tot alle informatie omtrent het onderwijsprogramma (zie ook paragraaf 8.2).

Niet lang na de hierboven besproken passage realiseert Hans, als reactie op een korte bespreking van de afstemming met het eerstejaars-cursusonderdeel OBS, een evaluatieve respons die op een vergelijkbare manier als in fragment 21 fungeert als verbindingselement. Ook hij brengt een verbinding aan tussen het voorgaande en een nieuw te maken punt en zet een evaluatie in als gespreksstructurend middel.

fragment 22 (031003/3057)

3057 DH: [>oke< graag! >wil ik graag hebbe<
3058 AI: ja=
3059 DH: =ja
3060 DH: •h eh wan- d- [dat g >dat krIJgen z dus] in november↑<
3061 AI: [want je moet °inderdaad°]
3062 DH: of [zoiets?
3063 AI: [je moet WEten wat ze al ↑heb[↓be:] gehad,=
3064 AM: [ja
3065 DH: □ =>ja maar da's gew↑eldig!. dan kun je zeggen
3066 nou< dat [heb] je dus geleerd daa:r, (.)
3067 AI: [↑ja↓
3068 AM: [>en dat ga je nu toepassen.< ja
3069 DH: [en nu gaan we dat ge↑bruiken.
3070 AI: [ja
3071 DM: [ja
3072 (0.2)
3073 DH: ↑toch?=
3074

In regel 3057 geeft Hans aan dat hij het instructiemateriaal dat gebruikt wordt bij die cursus graag wil hebben (*oke graag wil ik graag hebben*) en stelt hij een controlevraag over het moment in het jaar dat het vakonderdeel OBS staat gepogrammeerd (*in november of zoiets?*, r. 3060-3062). In overlap met deze vraag stelt Irene: *want je moet inderdaad...je moet weten wat ze al hebben gehad* (r. 3061-3063). Met deze concluderende vaststelling

benadrukt Irene (met *inderdaad* terugverwijzend naar de voorgaande interactie over OBS) dat de docenten moeten weten wat de studenten voorafaand aan de cursus Oceanografie al hebben gehad aan training in mondeling presenteren. De daaropvolgende evaluatieve respons van Hans klinkt dan uitgelaten: *ja maar da's geweldig dan kun je zeggen nou dat heb je dus geleerd daar en nu gaan we dat gebruiken* (zie ook de in overlap gerealiseerde interactieve beurtconstructie van Marleen in regel 3068: vgl. de analyse van fragment 1 in hoofdstuk 6). Deze evaluatieve respons vormt, net als in de vorige passage, een opstap naar een volgend (sub)topic (hier nog steeds onderdeel van het overkoepelende vraagstuk 6: afstemming met andere vakken). Hans lijkt hier een zojuist ontstaan inzicht te verwoorden, namelijk dat, door de afstemming met die eerstejaars OBS-cursus, nu een vaardighedenlijn begint te ontstaan, waarbij hetgeen in het eerste jaar is geleerd, in de cursus Oceanografie kan gaan worden toegepast.

Het verwijzwoord dat (*da's*) in regel 3065 lijkt weer, net als in fragment 21, zowel een terugverwijzende als een vooruitwijzende functie te hebben. Merk ook het contrastief gebruikte *maar* op. Met de - met toonpiek geleverde - evaluatie *maar da's geweldig* lijkt Hans dan tegelijkertijd te doelen op de voorgaande interactie als op het ter plekke ontstane inzicht dat hij nu op het punt staat te verwoorden. Getriggerd door die voorgaande interactie - zijn eigen opmerking over de programmering van het OBS-onderdeel (*november*) en de conclusie van Irene (*je moet weten...*) - lijkt Hans zich te realiseren dat de docenten nu, met de presentatie-onderdelen die ze nu inbouwen in de cursus Oceanografie, een opbouw in het curriculum aan het creëren zijn waar de studenten op gewezen kunnen worden. Hij formuleert een conclusie en brengt daarbij een nieuw element in: *dan kun je zeggen nou dat heb je dus geleerd daar en nu gaan we dat gebruiken*. Met dit nieuwe element brengt Hans het gesprek ook op hoger plan door een verschuiving te realiseren van een concrete bespreking van wat de studenten precies wel of niet hebben gehad in het voorgaande jaar naar een bespreking op meer didactisch, onderwijskundig niveau, namelijk dat van het creëren van een leerlijn in het curriculum. Dit aspect wordt dan in het vervolg van de interactie door de overige participanten verder opgepakt en uitgewerkt in een korte bespreking van de wijze waarop het eerste jaar – op dit punt – voorbereidt op het tweede jaar, en van de aansluiting op het voortgezet onderwijs (transcript niet weergegeven).

Ook in fragment 23 werkt een evaluatieve respons van Irene als zo'n opstap of bruggetje, wanneer ze in regel 2127 reageert op enkele beweringen en suggesties van Miriam en Marleen.

fragment 23 (031003/2105)

2105 AM: en das ↑ook de >po[si]tieve kant >want [we]< gaan
 2106 DM: [ja [ja
 2107 AM: nu< uit van stel dat het de soep >in loopt. maar wat
 2108 ik me< ↑ook kan voorstellen dat er: (.) [een]
 2109 AI: [•h j↑a↓a
 2110 AM: ont↑Ettend interessante di-[di]sc↑Ussie ontstaat!.
 2111 AI: [ja:

2112 AM: waar je dan e[ven geen] tijd voor [hebt dat] je denkt
 2113 DM: [↑ja ↓ja
 2114 AI: [pre↑cies]
 2115 AM: n↑OU↓:•hh want ↑heel vaak eh- w- i- ik eb >ook wel eens
 2116 meegemaakt als je studenten feedback op elkaar laat
 2117 ↓geven dan komen d'r vragen en dingen waar je zelf- die
 2118 je zelf nog niet had bedacht,< •hh die eigenlijk toch
 2119 heel interessant zijn [om] te beh↑andelen.
 2120 AI: [ja
 2121 AI: [na ↑dat is
 2122 DM: [dan moet je dingen achter de hand houden bij
 2123 wijze van spreken ↓°die naar voren kunnen ko[men°].
 2124 AI: □ [ja
 2125 (0.8)
 2126 AI: □ >das wel belang[↓rijk]< ja. >[want] je [gaat] heel snel
 2127 DM: [ja [ja
 2128 AM: [ja:
 2129 AI: uit inderdaad< van: (0.6) >merk ik ook bij mezelf [van]<
 2130 AM: [ja ja
 2131 AI: als het ↑fout [gaa:t, na ↑dan moet het
 2132 DH: [na ja en dan ist dus maar dan is het
 2133 leukste eigenlijk dat je inderdaad zegt van nou jongs even
 2134 een bakje koffie en dan gaan we

Adviseur Marleen benadrukt hier vanaf regel 2105 de *positieve kant* van het idee van een *masterclass*. In plaats van uit te gaan van een negatief scenario - met een focus op de *masterclasses* als middel om inhoudelijk het één en ander recht te trekken op momenten waarop het met de studentpresentaties *de soep in loopt* (r. 2107) - onderstreept Marleen hier de meer constructieve werking van zo'n *masterclass*. Ze concretiseert die *positieve kant* door een situatie voor te stellen waar juist in de *masterclass* thema's nader kunnen worden uitgediept en discussies georganiseerd, ingebracht door de studenten, als uitvloeisel van de studentpresentaties en de besprekingen op basis van *peer feedback*.

Vanaf regel 2115 levert Marleen, ter verdere onderbouwing (*want*), een rapportage over haar eigen (docent-)ervaringen met de inzet van *peer-feedback*. Irene en Miriam starten tegelijkertijd, in regel 2121 en 2122 een beurt in de transitieruimte. Irene haakt af en geeft Miriam de gelegenheid haar beurt af te maken (*dan moet je dingen achter de hand houden bij wijze van spreken die naar voren kunnen komen*). Daarna levert Irene, in bijna compleet-overlap, een – sequentieel geïmpliceerde - *ja*-respons op de vaststelling van Miriam en herneemt dan na een relatief lange pauze (in regel 2125) haar beurt met de evaluatie: *das wel belangrijk ja want* (r. 2126). Irene's evaluatie *ja. das wel belangrijk ja* lijkt hier niet alleen betrekking te hebben op de voorafgaande vaststelling van Miriam over *het achter de hand houden* van dingen, maar ook op de eerdere inbreng van Marleen (*positieve kant, ontzettend interessante discussies* die kunnen ontstaan). Eerder al, in regel 2121, lijkt ze - in overlap met de beurt van Miriam - deze evaluatie in te willen zetten: *na dat is*.

Door behalve een instemming ook een kwalificatie (*belangrijk*) te verbinden aan het voorgaande, levert Irene hier niet alleen een instemming met die inbreng van Marleen en

Miriam, maar maakt ze overigens op een impliciete manier ook duidelijk dat ze, onafhankelijk van wat door de overige participanten is ingebracht, toegang heeft tot de stand van zaken waarop de interactie betrekking heeft, en daar dus een oordeel over kan vellen. In tegenstelling tot met een enkel instemmend *ja*, claimt ze met deze evaluatie, onafhankelijk van voorgaande spreker, een zekere epistemische autoriteit en haar expertschap ten opzichte van degene die de voorafgaande bewering heeft geleverd. En met de *account* die ze daarna levert met een *want*-constructie, als aanvulling op haar evaluatie (r. 1217), benadrukt ze nog (sterker) haar onafhankelijke epistemische positie²⁵.

Net als in de voorgaande twee passages vormt de evaluatie *ja das wel belangrijk ja* weer geen onderdeel van een *sequence-closing sequence*, zoals beschreven in paragraaf 8.2. Ook hier fungeert deze evaluatie niet zozeer als een inhoudelijke evaluatie maar veeleer als een (gespreksstructurende) opstap naar een volgende component in de redenering die Irene – getriggerd door de input van de vorige sprekers - op het punt staat in te brengen. Met haar evaluatie *belangrijk* topicaliseert Irene de positieve aspecten van *peer feedback* en van de *interessante vragen* die opgeworpen kunnen worden door de studenten, en markeert ze die aspecten als relevant voor nadere uitwerking – nadere nuancering - in een onderbouwende redenering die als een soort conclusie ten aanzien van het voorgaande fungeert: *want je gaat heel snel uit inderdaad van....* De evaluatie *das wel belangrijk ja* werkt daarbij weer zowel terugwijzend als voortuitwijzend. Met de evaluatie duidt Irene een aspect uit het voorgaande aan als relevant en waardevol voor verdere bespreking en in combinatie met het redengevend voegwoord *want* realiseert ze een verschuiving van de focus in de redenering. Ze tilt de door Marleen ingebrachte concrete voorstelling van zaken op een hoger plan door aan die concrete voorstelling een vaststelling over docent-attitudes in te brengen (*want je gaat heel snel uit van....*). Op deze manier brengt ze een meer didactisch, onderwijskundig perspectief in in de redenering.

Overigens krijgt Irene in het vervolg van deze passage niet de kans haar aandeel in de redenering volledig uit te werken. Voor Hans is het punt blijkbaar wel voldoende duidelijk gemaakt: in overlap met Irene's uitbreiding start hij een vervolgsequentie waarin hij concluderend (*dus*) weer aanstuurt op de concrete, praktische organisatie van het idee *masterclass*-idee (*even een bakje koffie drinken en dan gaan we...*).

8.4 Ter afsluiting

In sequentie-afsluitende beurten tonen de participanten, in reeksen van evaluatieve en instemmende responsen, hun gerichtheid op aansluiting, solidariteit en collegialiteit. Verder leveren in deze '*multi party*'-setting vaak meer dan twee participanten hun bijdragen aan evaluatieve sequenties. De evaluaties zijn dan, meer nog dan in tweegesprekken, intensieve interactieve projecten waarin, in een lange reeks van opeenvolgende beurten, een *gezamenlijke* positie wordt geconstrueerd. Vergelijk Schegloff (2007), die stelt dat het management van *shared knowledge* zich voltrekt in de sequentiële organisatie van de

interactie. Tegelijkertijd is, in die opeenvolging van evaluatieve beurten, sprake van subtiele onderhandelingen over epistemische autoriteit. Door evaluaties in eerste of tweede positie af te zwakken of te versterken, demonstureren sprekers, behalve hun aansluiting met voorgaande sprekers, tevens hun epistemische (on)afhankelijkheid, hun autoriteit, en expertschap.

Wat de analyses in dit hoofdstuk verder laten zien is dat evaluaties kunnen werken als een gespreksstructurend middel. Deze gespreksstructurende functie van evaluaties komt voor op plaatsen in de interactie waar de evaluatieve beurt *geen* onderdeel vormt van een sequentie-afsluitende sequentie. In de besproken passages wordt op subtiele wijze, op basis van een evaluatieve respons die zowel terug- als vooruit verwijst, een (sub)topicverschuiving, en soms ook een perspectief-verschuiving gerealiseerd in een redenering. De evaluatieve respons refereert dan deels aan het voorafgaande, en deels aan een nieuwe dimensie die de spreker op het punt staat daar zelf aan toe te voegen. De evaluatie ontstaat uit het voorgaande en vormt de basis voor het volgende. De inzichten komen interactief, sequentieel, cumulatief, *occasionned* tot stand; ze zijn gegenereerd uit voorgaande beurten van andere sprekers. De evaluaties realiseren een brug tussen oude en nieuwe elementen en creëren op deze manier samenhang in het *meanderende* gespreksverloop (vgl. hoofdstuk 5). Ze vormen een middel voor lokale *agenda-setting*. In hun evaluatieve responsen construeren de participanten epistemische posities door voort te bouwen op voorgaande beurten van gespreksdeelnemers, daarin elementen aan te duiden als relevant voor verdere bespreking en daarbij nieuwe dimensies in te brengen en zo de planvorming stap voor stap op een hoger niveau te brengen.